

## ETAPAS DECISIVAS EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACION COMPARADA EN ESPAÑA DURANTE EL SIGLO XIX

por FRANCESC PEDRÓ

*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

El estudio de la evolución histórica de la educación comparada no ha sido, a decir verdad, una preocupación constante entre los comparatistas; sin embargo, sí ha sido un fenómeno recurrente y por lo general íntimamente relacionado con aquellos momentos de más enervada confianza en las potencialidades y la utilidad práctica de la educación comparada. En efecto, hoy, cuando en los foros internacionales se asiste a una revisión crítica de los métodos y de las teorías vigentes en este ámbito, los estudios históricos parecen haber remitido. Por el contrario, en España es manifiesto el renacer —y nunca mejor empleada la palabra— de los estudios comparativos que demanda y propicia a la vez una mayor atención a su génesis histórica.

Como afirma acertadamente el Prof. García Garrido «no hay una obra escrita que pudiéramos catalogar como clave a la hora de determinar la aportación española a la etapa de la "educación en el extranjero"» [1], es decir, a aquel período en el que prácticamente a lo largo de un siglo se fue gestando la concepción de un saber específico que hoy convenimos en denominar educación comparada. Ahora bien, eso no significa que el interés por los precursores españoles de este quehacer no se haya manifestado ya en diversas ocasiones: baste citar los trabajos de los profesores Elizalde [2], Esteban [3], Ruiz Berrio [4] y Tusquets [5] para corroborarlo, aunque ninguno de ellos ofrezca, de hecho, una perspectiva general que cubra toda esa larga etapa de gestación que se inicia a principios del siglo XIX y cuya culminación es, a todas luces, la señera figura de Sir Michael E. Sadler [6]. En este sentido, las notas que se ofrecen a continuación no pretenden tanto dar por zanjada la cuestión como contribuir a poner de manifiesto la necesidad de su adecuado estudio.

*Algunos precedentes significativos*

Durante siglos, desde Heródoto a Mandeville, desde Marco Polo a Samuel Purchas, las correspondencias culturales entre distintas comunidades, pueblos y países han tenido un destacado lugar en las anotaciones de viajes al extranjero. Lo mismo se puede decir de la educación, desde la época clásica hasta la *Auslandspädagogik*, cuya vigencia es patente incluso en la prensa cotidiana de nuestros días. Viajeros de todas las épocas, afirma Brickman, a causa del comercio, los conflictos, la curiosidad:

«...volvían con hechos e impresiones relacionadas con las culturas de los países que habían visitado. En sus informes incluyeron comentarios acerca de los jóvenes y de su crianza. También hicieron algunas observaciones sobre las semejanzas y diferencias en la forma de educar a los niños. Algunos, en realidad, llegaron a conclusiones que implicaban expresar juicios de valor» [7].

Sin embargo, habrá que esperar hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX para encontrar los primeros intentos de sistematización de las observaciones sobre la enseñanza en el extranjero y las primeras monografías dedicadas a este tema. Y no es difícil comprender la razón: ése fue el momento en el que se establecieron los cimientos de los sistemas nacionales de educación primaria y, por consiguiente, unos órganos políticos y de administración de la educación cuyos responsables carecían, en cierto modo, de predecesores. El recurso, por tanto, a otras administraciones preexistentes —a Prusia en particular— era obvio. En otros lugares podían hallarse modelos, ejemplos criticables que evitarían caer en los mismos errores, o bien que, por su probado éxito, debía ser lisa y llanamente copiados. Junto a estas dos razones —la creación de sistemas escolares públicos y de las administraciones que habían de regirlos— habría que añadir el auge del nacionalismo [8] aunque, como ha señalado Holmes, «la rivalidad y la competitividad entre naciones favorecieron la imitación. Pero los sentimientos nacionalistas, que incluían la estima de las virtudes nacionales, la desfavorecían» [9]. Por primera vez nos encontramos con informes realizados por los miembros de una nueva clase de funcionarios especialmente dedicados a la educación, generalmente procedentes de otros campos del saber (como Cousin, Arnold y Harris, por ejemplo) aunque específicamente preocupados por el desarrollo del sistema educativo de su propio país.

Por otro lado, no es extraño que ese inicial sentimiento de curiosidad que respondía a un objetivo implícito, a veces explícito, de observar, copiar y trasplantar y que, por su propia naturaleza, era ya una comparación entre lo propio y lo ajeno se fuera traduciendo en un interés netamente comparativo a medida que fue transcurriendo el siglo XIX, culminando —como dijimos— con Sadler. Y no es extraño porque es precisamente en el mismo período cuando principian las sistematizaciones de otras ciencias cuyo objeto formal es la comparación: el dere-

cho comparado con Montesquieu (1747), la anatomía comparada con Goethe (1795), la lingüística comparada con Bopp (1816), la literatura comparada con Villemain, por un lado, y Noël y Laplace, por otro (1816), etcétera [10]. En este contexto aparece la intuición de Jullien de Paris, *l'éducation comparée*, pero con tan poca fortuna que hasta el momento no ha podido encontrarse ninguna relación entre esta intuición y los restantes autores que figuran en los anales de la educación comparada como precursores. La educación comparada, que parte de hecho de las sistematizaciones de Sadler, no rescataría a Jullien de Paris hasta 1935 [11].

Por supuesto, en España es posible encontrar referencias, notas y observaciones sobre el estado de la enseñanza en el extranjero contenidas en informes y diarios de viajes, pero no fue hasta el Siglo de las Luces cuando se produjo la emergencia de un nuevo tipo de género literario que contribuiría en gran medida al desarrollo de los primeros estudios comparativos de educación. El Siglo de las Luces fue el momento en que con mayor fuerza se concibió el viaje no sólo como una fuente sugere para ejercicios literarios sino, por encima de todo, como un mecanismo que permite que la Razón se confronte con realidades diversas, que la racionalidad se aplique a la geografía, las relaciones humanas, las formas de gobierno, los problemas políticos y sus soluciones. Incluso Rousseau afirmó la necesidad de viajes utilitarios concebidos como un medio de ilustración: «Viajar por viajar es errar, ser vagabundo. Viajar para instruirse sigue siendo aún un objeto demasiado vago; pues la instrucción que no tiene una finalidad determinada no es nada» [12].

En este contexto, Francia fue para los españoles el reino de la *Raison* por excelencia, así como de ese nuevo género literario sobre los viajes *hors la France*. Jean Sarrailh [13] y Gregorio Marañón [14] demostraron suficientemente esas influencias tanto en el terreno cultural como en el político y no deja de ser sorprendente que el propio Rousseau afirmara que los españoles no dudaron en utilizar el viaje como un medio para la copia en política, en materias culturales o incluso en el terreno de la moralidad: «Que viajen de esta manera sólo conozco a los españoles..., el español estudia en silencio el gobierno, las costumbres, la policía, y es el único que, al volver a su patria, de todo lo que ha visto da a conocer algo útil para su país» [15]. Según él, los viajeros españoles fueron «observadores sagaces y deseosos de mejoras y de progreso» [16]. Sin embargo, debe decirse que es más que probable que esos grandilocuentes juicios no describan otra cosa que la propia experiencia de Rousseau con algunos de sus amigos españoles, una ilustrada minoría. La literatura viajera apareció en España mucho más tarde que en Alemania, Francia Gran Bretaña: «La causa —según Gaspar Gómez de la Serna [17]— es clara y aun hoy la tocamos con nuestras manos: esos treinta o cuarenta años de retraso con que se produce la incorporación de nuestro país a la Europa contemporánea». Sea como sea, científicos, naturalistas, economistas, artistas, escritores españoles, en número cada vez mayor, viajaron al extranjero durante el siglo XVIII

compartiendo una voluntad claramente reformista. Jovellanos, por ejemplo, resaltó la necesidad de viajero que «después de haber viajado a algún país, y estudiado cuidadosamente su naturaleza, su estado y sus relaciones, les comunica con generosidad (a sus compatriotas) sus observaciones» [18].

De este modo, el primer intento español de describir única y exclusivamente el sistema educativo de un país extranjero date probablemente de 1751. Ignacio de Luzán (1702-1754), hijo del Gobernador de Aragón y que desde los trece años había vivido en Italia, fue nombrado en 1747 secretario de embajada en París, capital en la que permaneció a lo largo de tres años. Al volver a la Corte publicó unas *Memorias literarias de París* en las que, a pesar de su engañoso título y del hecho de que por entonces Luzán era ya un consagrado literato, el objeto principal era demostrar que la superioridad cultural de la capital del mundo, París, era debida a su sistema educativo:

«...como no todos viajan, ni todos entienden las lenguas extranjeras, ni a todos llegan los libros y las noticias, me ha parecido que sería de mucha utilidad, para los que se hallen en este caso, una obra que les pusiera delante el estado actual de las Ciencias y las Artes en París, el método de sus estudios, las varias maneras de enseñar, los estatutos y reglamentos de sus Academias, los ejercicios de sus escuelas públicas y privadas...» [19].

En otras palabras, Luzán intentó abrazar todos los niveles de la educación en la ciudad de París para así explicar las razones de su florecer cultural. Su libro probablemente fue el primero que describió un sistema educativo como un todo, como un continuum que se iniciaba en las *salles d'asile* y que abocaba a la *Sorbonne*, las diferentes *Académies* y el *College de France*. En cierto sentido, la obra de Luzán puede ser considerada paradigmática con respecto a los informes que se publicarían sobre el estado de la enseñanza en el extranjero a lo largo del siglo XIX: una introducción incluyendo sus objetivos, una breve descripción del contexto del sistema educativo, el estudio consecutivo de cada nivel educativo con sus respectivas variantes, la introducción de documentos particularmente relevantes o su mera transcripción, etc.

### *Primeras contribuciones en el siglo XIX (1834-1844)*

Sin lugar a dudas, los juicios que hizo Rousseau acerca de los viajeros españoles no se aplican a los autores de los primeros informes sobre el estado de la enseñanza en el extranjero en el siglo XIX. Durante los primeros quince años del nuevo siglo no tenemos ninguna noticia de obras publicadas sobre ese sujeto; en los casi veinte años siguientes sólo conocemos dos, ambas relacionadas con los métodos de Bell y Lancaster [20]. No puede extrañar que sea así debido, en buena me-

dida, a las condiciones de aislamiento que imperaron durante el reinado de Fernando VII, del mismo modo que tampoco sorprenderá que los primeros estudios en profundidad lleguen a España de la mano de los exiliados políticos que retornan a partir de 1834.

Las primeras contribuciones significativas se producen entre aquel año y 1844, una década con una consistencia propia en términos de normalización política del país y de edificación de una sólida administración educativa, con la consiguiente promulgación de las primeras leyes de talante administrativo (Plan del Duque de Rivas, Ley Someruelos, Plan Vidal), el fomento de las escuelas de párvulos y la creación de la primera escuela normal.

Así, por ejemplo, Pablo Montesino (1781-1849) exiliado en Londres y en la Isla de Jersey entre 1823 y 1833, escribió en 1836 unos *Ligeros Apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de universidad* en los que pasaba revista al estado de estos niveles de enseñanza en Alemania, Francia, Gran Bretaña, Lombardía y Suiza con el objeto de obtener unas conclusiones prácticas de su estudio comparativo que pudieran ser aplicadas al caso español. Fue, sin duda, el primero que comparó varios sistemas educativos con un objetivo netamente práctico:

«Quisiéramos que estos apuntes tomados en otros países y las breves consideraciones que vamos a exponer, le fuesen de alguna utilidad (al Gobierno) para el acierto; aunque no nos lisonjemos que puedan serle de gran provecho por triviales unas, e impertinentes otras. Mas si logramos llamar la atención pública, y particularmente la de personas aficionadas a esta materia, y promover por medio de la prensa una discusión conveniente, necesaria hasta cierto punto, y que no puede producir mal alguno, habremos conseguido en gran parte nuestro objetivo» [21].

Si Montesino ilustra perfectamente las primeras contribuciones resultantes de un largo exilio en el extranjero, Pedro Felipe Monlau (1808-1871) sirve a los mismos efectos con ulteriores períodos de exilio. Entre 1837 y 1839 permaneció en Francia por razones políticas y, al volver a Barcelona, publicó su ensayo *De la Instrucción Pública en Francia* con el que intentó cubrir la totalidad del sistema educativo francés tal y como unos cien años antes había hecho Luzán. Su propósito [22] fue ofrecer a la opinión pública española algunas consideraciones sobre aquellos aspectos pedagógicos que consideraba conveniente importar teniendo en mente una previsible reforma del sistema educativo español. Su obra quedó inconclusa y aunque hoy figure en los anales de los precursores españoles es en calidad de adelantado en materia de higiene pública y de introductor en España del daguerrotipo.

Ni Montesino ni Monlau, antes de partir para su exilio, habían mostrado un interés especial por la educación; tal vez pesara después sobre ellos el análisis de las causas que les habían empujado al exilio. En

cualquier caso, ese hecho contribuye a explicar por qué ninguno de los dos fue capaz de escribir su obra sin renunciar a Cousin, pues ambos tradujeron al español varias páginas de sus conocidos informes sobre Prusia. No obstante, dentro de este mismo período existe un caso particular, acaso el único verdaderamente equiparable a los precursores extranjeros contemporáneos; el único que viajó varias veces al extranjero con el propósito consciente de conocer el estado de la enseñanza; el único, finalmente, que reflexionó en profundidad, incluso con audacia, sobre los problemas derivados de la educación como vehículo reformista, por un lado, y sobre el uso de la comparación, por otro.

*Ramón de la Sagra: comparación y política educativa*

La biografía de Ramón de la Sagra (1798-1871) es realmente azarosa. Políticamente evolucionó desde posiciones conservadoras hasta Prouhon. En el terreno académico fue profesor de historia natural en La Habana. En 1835 decidió emprender viaje desde esa ciudad hacia España, no sin antes pasar cinco meses en los Estados Unidos. De allí se trasladó a París donde inició la publicación de su monumental *Historia física, política y natural de la Isla de Cuba*, así como el diario de su viaje a los Estados Unidos. Tres años después publicó en francés el informe de su viaje a Bélgica y a Holanda que fue posteriormente traducido y reformado por él mismo dando lugar a una distinta versión española. Hasta 1856, fecha en que volvió definitivamente a Madrid, viajó en varias ocasiones a Bélgica, Alemania y otros países europeos.

En sus escritos hay algunos aspectos especialmente interesantes. En primer lugar, atendiendo a la fecha de publicación de sus obras, su contribución a la génesis de la educación comparada debe enmarcarse en el primer período (1834-1844), fuertemente caracterizado por el retorno de los exiliados políticos, aunque él no pueda ser considerado propiamente como tal. En segundo lugar, debe precisarse que su principal preocupación no fue la educación sino la reforma de la sociedad; consecuentemente, su interés primordial no radica en los métodos de enseñanza, sino en el terreno de la política educativa. Esto explica por qué, tras su experiencia americana, se decidió a comparar dos países con una concepción política de la enseñanza claramente opuesta: Bélgica y Holanda. En tercer lugar, para él la comparación entre distintas políticas educativas era el mejor medio para mejorar la propia. Por último, cabe añadir que introdujo algunas precisiones críticas tanto respecto al uso de la comparación como respecto al método a seguir en el estudio de los sistemas educativos extranjeros.

En este sentido, es notable el cambio de opinión de La Sagra con relación a la utilidad de la comparación. En su libro sobre los Estados Unidos afirmó tajantemente que su «objeto no es hacer comparaciones; y el pueblo americano no recurrirá a este medio falaz, para engañarse sobre el sistema y la extensión de la enseñanza pública» [23]. Tan sólo

tres años más tarde, se vio obligado a utilizar la comparación para decidir cuál era la mejor política a seguir en materia de la participación del Estado en la enseñanza, pensando en España aun cuando estuviera escribiendo en francés. Tomó a Holanda como un modelo de fuerte estatalización y a Bélgica como su opuesto. De este modo planteó su estudio comparativo:

«En Holanda, contrariamente (a lo que ocurre en Bélgica, donde impera la libertad de enseñanza), la educación está sometida al sistema absoluto de la centralización y a la acción inmediata del gobierno. Por tanto se me planteaba un curioso examen a realizar sobre los diferentes resultados de estos dos sistemas opuestos. Por otro lado, el sistema escolar de estos dos países presenta aún otra diferencia: en uno, la cooperación y la influencia de la iglesia; en el otro, su exclusión (...). Debía intentar conocer estos dos sistemas diversos en su práctica y en sus resultados; es por tanto evidente que las escuelas de Holanda eran para mí parte esencial de la comparación que se trataba de establecer» [24].

Incluso antes de empezar su investigación volvió su mirada hacia España: la política educativa que intentaba diseñar debía ser puesta en práctica más tarde o más temprano. Como muchos otros pioneros, de algún modo pretendió una importación educativa, pero aun así concebía los sistemas extranjeros de educación como verdaderos laboratorios y, como científico, planificó su viaje como si de un descubrimiento se tratara buscando la respuesta a tres cuestiones que le habían sido sugeridas por sus colegas de la Academia Francesa de Ciencias Morales y Políticas: primera, cómo consiguen desarrollar en ambos países las potencialidades morales de los alumnos a la vez que sus aptitudes intelectuales; segunda, si la educación primaria prepara para el trabajo; y, por último, en qué país se presta mayor atención a la educación primaria y en qué medida eso tiene su reflejo en términos de educación moral.

Pero el aspecto más relevante en los escritos de La Sagra es que revelan hasta qué punto España era reacia a los estudios comparativos en materia de educación, contrariamente a lo que sucedía en Alemania, Francia o Gran Bretaña. Su obra más relevante, *Voyage en Hollande et en Belgique*, fue publicada originalmente en francés en 1839. Cinco años más tarde la tradujo al español pero... cambió los títulos, capítulos enteros, realizó varias supresiones; en suma, su estudio comparativo de políticas educativas se transformó en un puro diario de viaje con abundantes notas costumbrista [25]. De este modo, el libro le pareció más atractivo a los ojos del público español (!), que no del francés. De hecho había tenido un problema similar con su anterior libro sobre los Estados Unidos: al llegar a París se le ofreció la posibilidad de publicarlo en español (aunque el manuscrito original estaba en francés) y careciendo de tiempo, afirmó:

«He suprimido muchas notas particulares, que no interesarían al público español y otras cuya publicación no creí muy prudente teniendo en cuenta la delicada crisis por la que estaba atravesando España» [26].

*Un creciente interés por los estudios comparados de educación (1854-1900)*

Entre 1845 y 1853 sólo se publicó un único libro relevante a nuestros efectos, puesto que fue el resultado de una comisión oficial a Prusia. Deben hacerse, con todo, algunas reflexiones.

En primer lugar, en aquel momento ser comisionado oficialmente a un país extranjero —por lo menos en lo que a educación se refiere— no siempre significó recibir una subvención económica para sufragar, por ejemplo, los gastos ocasionados por el viaje. Por el contrario, buena parte de los comisionados no fueron tales, sino funcionarios que, por diversas razones, solicitaron al gobierno una licencia para salir al extranjero. Julio Kühn (¿?-1854) era un profesor de lengua alemana en la Universidad de Madrid, originario de Berlín, que en 1847, tras doce años de residencia ininterrumpida en España, solicitó permiso para desplazarse a su ciudad natal con su mujer y visitar a sus ya ancianos padres. El gobierno le respondió afirmativamente, pero le encargó además que estudiara «el estado de la instrucción pública en ese país, los métodos y libros de texto que se empleasen en la enseñanza, y manifestara en su vista hasta qué punto podrían tener aplicación unos y otros en España» [27]. Por lo tanto, Kühn viajó a Prusia para ver a sus padres y para estudiar el sistema de instrucción. Afortunadamente, recibió cierta cantidad de dinero.

Aunque Kühn cumplió perfectamente con su cometido y sometió a la Reina un informe posteriormente publicado con el título de *Memoria sobre el estado de la instrucción primaria y secundaria en Prusia*, otros que le siguieron no parecieron estar tan agradecidos como él al gobierno de S. M. Fernando de Castro (1814-1874), también profesor de la Universidad de Madrid, solicitó una licencia para estudiar durante el verano de 1858 «el movimiento literario..., fijándose especialmente en el giro y extensión que allí se dan a los estudios históricos (en Francia)». El gobierno, según sus propias palabras, le respondió en los siguientes términos:

«S. M. la Reina (Q. D. G.) deseando reunir el mayor caudal de datos posibles para organizar los colegios de internos que deben establecerse en todos los Institutos de segunda enseñanza, se sirvió disponer que pasase el que suscribe a Francia a visitar los principales establecimientos de esta clase, redactando, en vista de los datos y noticias que adquiriese, una Memoria» [28].

Al margen del tono irónico que algunas veces se hace patente en la Memoria que luego redactó, lo cierto es que Fernando de Castro dedicó



tan sólo cinco páginas a la cuestión solicitada, y otras cuarenta a una amplia variedad de pensamientos y consideraciones teóricas que podía haber escrito perfectamente en su residencia madrileña.

La segunda reflexión en relación a la comisión de Kühn a Prusia es que hasta entonces ese país, foco de atracción para los restantes precursores de la educación comparada, había sido raramente visitado por españoles con el objeto de examinar su sistema educativo. Claro está que, como vimos, al ser las primeras contribuciones españolas el fruto del exilio de un buen número de liberales, Prusia no podía parecerles un país atractivo en razón del sistema político allí instaurado. Por ello, su conocimiento del sistema educativo prusiano fue, las más de las veces, indirecto a través, en particular, de los informes de Cousin, utilizados no sólo por Montesino y Monlau, sino también por La Sagra. Por esta razón, el interés de la comisión de Kühn es doble: se trata del primer comisionado oficial enviado a Prusia y esto no sucede hasta 1847, muchos años después de que el país haya sido visitado en numerosísimas ocasiones por franceses, ingleses y norteamericanos, entre otros; lo más notable es, sin embargo, que se trató de una comisión puramente fortuita. El estado del atraso español fue tal que, incluso diecisiete años después de publicado el primer informe de Cousin sobre Prusia, Kühn no puede evitar referirse a él como si fuera reciente, hasta el punto de justificar la ausencia de referencias a los aspectos legislativos y administrativos en su memoria:

«Mas, si bien es de mucha utilidad e interés conocer estos reglamentos y disposiciones, como lo prueba la favorable acogida que ha merecido la obra del Sr. Cousin, no creo sea sin embargo lo de mayor importancia, puesto que por su medio sólo podemos tener una idea, por decirlo así, de la estructura exterior de la enseñanza, del carácter de una escuela, pero de ningún modo penetrar en su esencia, ni conocer los medios de que se sirven para realizar lo en ellos dispuesto...» [29].

El hecho de que durante los años 1843-1853 sólo se publicara el libro de Kühn es extremadamente importante porque revela que las primeras contribuciones examinadas anteriormente no fueron tanto el resultado de un creciente interés por el estado de la enseñanza en el extranjero como la consecuencia de unas concretas circunstancias políticas. En otras palabras, bien podría decirse que los exiliados trajeron consigo, a su vuelta, un nuevo estilo de publicación pedagógica que terminaría por desaparecer en los años siguientes a causa de que la administración educativa española todavía no era lo suficientemente potente como para sentir la necesidad de contar con un buen amasijo de informes sobre el extranjero. Junto a ello debe añadirse que cuando esa necesidad fue finalmente sentida bastó el recurso a los libros, las revistas y los informes franceses para satisfacerla.

A partir del año 1854 se publicó por término medio un libro por año acerca de este tema, de modo que puede situarse perfectamente en esa

fecha el verdadero momento de consagración de los estudios comparados sobre educación en España. A partir de entonces es fácil ver reproducidos aquí los mismos fenómenos que, en relación a los problemas metodológicos, habían surgido en el extranjero muchos años atrás. Este retraso es, por otro lado, muy útil para comprender algunos rasgos fundamentales de la contribución española a la génesis de la educación comparada en la segunda mitad del siglo XIX.

Para empezar, como ya se hizo notar, debe recalcarce la dependencia respecto a la producción comparatista francesa, de modo especial. La influencia de las teorías, métodos e incluso políticas educativas francesas en España es, hoy por hoy, unánimemente reconocida por los historiadores de la educación y, con referencia al periodo que nos ocupa, de modo particular sobre la Ley Moyano de 1857. En este sentido, existe una obvia correspondencia entre el creciente interés por los estudios comparados y el establecimiento de un aparato administrativo y político en el terreno de la instrucción pública. Por entonces, sin embargo, España no se había dotado más que con algunos informes merced en buena medida al contacto de determinados españoles con el extranjero durante el periodo de su largo exilio, de modo que el recurso a los informes realizados por extranjeros fue inevitable. Dado el conocimiento de la lengua francesa y una tradicional costumbre en todos los órdenes, España miró al extranjero con los ojos de Francia hasta el punto de que los informes publicados en este país llegaron a ser una fuente de conocimiento tanto o más difundida y apreciada que el propio viaje.

Según los datos ofrecidos por Rufino Blanco en su *Bibliografía pedagógica*, se tradujeron al español unas 474 obras pedagógicas en el periodo comprendido entre 1800 y 1909 [30]. En su mayor parte se trataba de originales publicados previamente en francés (225) junto a un menor número de libros ingleses (61), italianos (43), alemanes (38), latinos (38) y escritos en otras lenguas (39). A los cálculos de Rufino Blanco puede añadirse la observación personal de Mariano Carderera quien afirmó que su visita a la Exposición Internacional de Londres celebrada en 1862 había sido infructuosa porque la práctica totalidad de los libros que allí vio le eran ya previamente conocidos:

«Por la proximidad y las relaciones entre España y Francia, por nuestra propensión a imitar y a traducir las cosas francesas en este ramo como en todos, y por otras causas, laudables unas, y muchas que acusan nuestra pereza y nuestra indolencia, los libros franceses se encuentran hasta en las librerías de las calles de Madrid. Por eso nos bastaron los rótulos para juzgar de una exposición, cuyos libros nos son todos conocidos» [31].

Aun suponiendo que el testimonio de Carderera fuera exagerado, es indudable que la utilización de informes y publicaciones francesas por parte de los autores españoles interesados en difundir el estado de la enseñanza en el extranjero fue más que notable. La bibliografía ofrecida por Pedro de Alcántara García Navarro en su *Teoría y práctica de la*

*educación y la enseñanza* no deja asomo de duda: exceptuando los *reports* del U. S. Bureau of Education, las fuentes que cita para el estudio de la educación popular en el extranjero son francesas, contándose un buen número de las obras de los precursores franceses de la educación comparada como Baudoin, Bréal, Buisson, Compayré, Dumesnil, Hippeau, Laveleye, Levasseur, Passy y Pécaut [32].

Esta marcada dependencia es, al mismo tiempo, una consecuencia de la escasez de viajes de españoles al extranjero y una de sus razones fundamentales. Durante la segunda mitad del siglo XIX es posible identificar dos distintas etapas en el desarrollo de los viajes pedagógicos. La primera cubriría los años comprendidos entre 1854 y 1867 y su principal característica no sería otra que el interés por el ámbito de los sordomudos y de los ciegos; un interés, por otra parte, fomentado gubernativamente y desde otras instancias públicas sin duda como medio de propaganda, pues, al fin y al cabo, este ámbito de la educación especial había recibido grandes empujes gracias a la labor de españoles de internacional y reconocido prestigio. Junto a este interés está también, en términos más generales, el atractivo de las sucesivas exposiciones internacionales que permitían a los interesados tomar contacto con el estado de la enseñanza en un sinnúmero de países sin necesidad de largos y costosos viajes. Este hecho queda claramente reflejado en la predilección española por las exposiciones parisinas (1867, 1878 y 1889, especialmente). Durante los años del sexenio y de la ulterior reacción conservadora los viajes remiten y no es hasta 1877 cuando vuelven a cobrar su vigencia de forma casi ininterrumpida hasta 1890. Este segundo período sigue contando con la nota distintiva de las exposiciones universales, pero por encima de ella predomina el carácter y la funcionalidad reformista que los institucionistas imprimen al viaje pedagógico, primero a título personal e individual y luego a través de los organismos oficiales de los que formarán parte; también, por supuesto, los ayuntamientos y las corporaciones locales enviarán un creciente número de maestros y profesores al extranjero con vistas a la importación de nuevos métodos educativos. Sin embargo, con el fin del siglo los viajes pedagógicos remiten de nuevo —en forma acusada ya a partir de 1890— debido a la depreciación de la peseta en los mercados internacionales a consecuencia de las guerras coloniales. En estas circunstancias resulta obvio que la escasez de viajes pedagógicos se volviera en favor del empleo de literatura comparativa francesa, y viceversa.

El último trazo característico de la evolución española radica en la preeminencia de los estudios comparativos sobre los informes relativos a un único país o sistema educativo. Sólo cerca de un 10 por ciento de la totalidad de los libros sobre enseñanza en el extranjero publicados en España por autores españoles durante el siglo XIX tienen por objeto un único país; el resto, con mayor o menor fortuna, puede ser incluido bajo la rúbrica de estudios comparados. Para juzgar adecuadamente este rasgo deben tenerse presentes algunas consideraciones. En primer lugar, durante el primer tercio del siglo, mientras en Alemania, Francia o Gran

Bretaña se publicó un gran número de informes particulares relativos al estado de la enseñanza en un único país, sin otra comparación que la implícita con el propio de origen. España se encontró plegada sobre sí misma, cerrada a influencias extranjeras. En segundo lugar, cuando España disfrutaba ya de unas condiciones políticas mucho más abiertas hacia el exterior, quienes desearon presentar el estado de la enseñanza en el extranjero no sólo como un espejo en el que reflejarse —y, por tanto, compararse— sino también como el camino a seguir, se encontraron con una ausencia total de fuentes en español y recurrieron, por tanto, a lo más cercano: las publicaciones francesas. Y las utilizaron y expresaron casi desesperadamente para conseguir pequeñas enciclopedias referidas bien a un nivel educativo, bien a una cuestión pedagógica concreta en las que la yuxtaposición de los datos era inevitable. En muchos casos, esa voluntad enciclopedista se tradujo en referencias a los sistemas educativos de países cuyo interés era ciertamente dudoso: Camboya, Martinica o las Islas Sandwich, por ejemplo.

### *Hitos fundamentales en el desarrollo metodológico*

Lógico es que, en este contexto, las reflexiones sobre los problemas metodológicos derivados del estudio de sistemas extranjeros de educación o del mismo empleo de la comparación no fueran frecuentes o, por lo menos, tan frecuentes como sabemos que fueron en Alemania, Francia, Gran Bretaña y otros países. Como acabamos de ver, los estudios comparados españoles acostumbraron a ser meras yuxtaposiciones de datos que no requerían ningún tipo especial de planteamiento teórico inicial. De hecho, la comparación como ejercicio intelectual sólo fue contemplada como una posibilidad por aquellos autores que, como La Sagra, tenían una formación predominantemente científica. Al mismo tiempo, durante el siglo XIX no fueron pocos los autores que ofrecieron sus yuxtaposiciones y estudios enciclopédicos a «inteligencias superiores» [33] capaces de llevar a cabo verdaderas comparaciones consideradas a menudo como una labor detestable y, como reza el consabido refrán, odiosa. Por otra parte rara vez se cuestionó el empleo de datos estadísticos ni tan siquiera en sus aspectos más conflictivos, como la homogeneidad o el proceso de recolección de datos. Finalmente, los problemas derivados del estudio sobre el terreno fueron obviados por unos autores que sólo en contadísimas ocasiones los llevaron verdaderamente a cabo.

Sin embargo, sí se puede hablar de algunos hitos fundamentales en el desarrollo metodológico de la educación comparada en España durante la segunda mitad del siglo XIX. El primero de ellos es Acisclo Fernández Vallín y Bustillo (¿?-1896), profesor de matemáticas en el Instituto del Cardenal Cisneros de Madrid, miembro del partido progresista y consejero de instrucción pública. A él se le puede considerar el pionero español por excelencia de la estadística comparada de la instrucción

pública. La historia de su libro, *La instrucción popular en Europa*, publicado simultáneamente en español, francés e inglés, es realmente cautivadora porque muestra, por un lado, esas reflexiones tan necesarias sobre los problemas propios de la estadística, y por otro hasta qué punto el origen de algunos estudios comparados españoles radica en lo que sus autores percibieron como una ofensa cometida por algún contemporáneo extranjero.

En 1867, Manier, un publicista y estadístico francés, confeccionó un mapa de la instrucción pública en Europa en el que cada país estaba coloreado con un tono más o menos fuerte de acuerdo al porcentaje de la población capaz de leer y escribir [34]. Según los cálculos de Manier, España, Turquía y Rusia, por este orden, eran los países europeos con porcentajes más bajos. Fernández Vallín y otros españoles iniciaron inmediatamente una campaña de prensa en respuesta a Manier. Años después, en la Exposición Universal de 1878, Manier volvió a reproducir su mapa con algunas variaciones; sin embargo, España seguía figurando a la cola de Europa. El último día de la Exposición, Vallín presentó a la opinión pública francesa y al cuerpo diplomático acreditado en la capital su respuesta. Ahora España no aparecía a la cola, sino en el justo medio de los países europeos. Tanto Vallín como Manier tenía razón, cada uno a su modo: mientras este último utilizó el índice de alfabetización, Vallín calculó los porcentajes de asistencia a la escuela primaria obteniendo como resultado una cifra mucho más favorable para España.

Al margen de esta cuestión, la obra de Vallín merece también atención por su concepción de la utilidad de una estadística comparada de la instrucción pública. Como un intento para evitar posteriores ofensas derivadas de un inadecuado conocimiento de la realidad española —fenómeno que hizo extensivo a otros países—, Vallín sugirió la celebración cada diez años de una Conferencia Internacional sobre el desarrollo de la educación, cuyas resonancias actuales son más que obvias. Por otra parte, y empleando sus propias palabras, resulta ser que su iniciativa no parece muy lejana de la que unos sesenta años antes lanzó Jullien de Paris. Así se expresó Vallín:

«Las dificultades que ofrecen las cuestiones de primera enseñanza, y la gran importancia social y política que tienen todas las naciones cultas, juntamente con la conveniencia de hacer públicos los esfuerzos de cada gobierno y de cada país en su mejoramiento y progreso..., nos estimula a proponer a todas las naciones amantes de la instrucción popular, la celebración en París de un Congreso internacional, bajo la presidencia del Ministro de Instrucción Pública de Francia, y con la cooperación del Cuerpo Diplomático allí acreditado, que estudiando todas las cuestiones referentes al desarrollo, perfeccionamiento y progreso de la instrucción primaria, redacte un formulario único, que pudiera servir de base a una Comisión del mismo Congreso para publicar un gran Mapa-Mundi con la estadística general de la primera enseñanza, dando la debida unidad, y procurando la mayor exactitud

hasta en los últimos detalles, sin omitir un ligero extracto de la actual organización de las escuelas en todos los países cultos de uno y otro Continente» [35].

Diez años más tarde, en 1888, se publicó en España la primera tabla comparativa de estructuras escolares debida a Santiago Juliá Montllor (1852-¿?), un profesor de la Escuela de Artes y Oficios de Alcoy (Alicante). En dicha tabla se comparaba la estructura escolar de Alemania, Bélgica, España, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Italia, Rusia y Suiza, incluyendo entre otros datos las edades de los alumnos asistentes a cada nivel y tipo de institución así como algunas notas sobre el curriculum. Pero el verdadero interés de la obra de Juliá radica en su concepción de los estudios comparados como un medio para dilucidar tendencias y sugerir los medios más apropiados para implantarlas en España. De ahí que el objeto de su estudio fuera permitir «la comparación de un promedio de la enseñanza general de los Pueblos adelantados, con la española, y deducir la índole de las reformas e innovaciones que deben introducirse cuanto antes en nuestras Instituciones escolares» [36].

En el contexto de las aportaciones españolas, de nuevo Juliá concibe la comparación como una herramienta para el diseño de políticas educativas. Su concepción de la *pedagogía comparada* —él es el primer autor español en utilizar esta denominación, indudablemente traducida del equivalente francés— consistió en: a) inducir unos principios generales del estudio de varios casos, para b) extraer de ellos lo aplicable al propio caso mediante un puro procedimiento deductivo; de este modo:

«...trataremos ante todo de hacer resaltar lo que el conocimiento de la instrucción en otros países nos marca como recomendable para el nuestro, y nos esforzaremos dentro de la menor alteración posible de los procedimientos que la práctica ha sancionado, en indicar neta y claramente las reformas que deben traerse a nuestro sistema docente. Para ello no tenemos más que deducir del análisis del estado actual de la Enseñanza en las principales Naciones, la índole del carácter que domina la instrucción moderna...» [37].

Pese a todo, las contribuciones más importantes en el ámbito del desarrollo metodológico corresponden a Carmen Rojo y a Agustín Sardá, ambos influidos por un incipiente positivismo y verdaderamente convencidos de que los estudios de campo son el único camino posible y fehaciente para estudiar un sistema educativo en su complejidad teniendo en cuenta todos los factores que le confieren su forma presente.

Carmen Rojo (1846-1926), directora de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid, fue comisionada a Francia en 1888 por el gobierno para estudiar la organización de las escuelas del vecino país y, de modo especial, de la Normal de Fontenay-aux-Roses. Su informe final tuvo una gran influencia en los estudios posteriores sobre sistemas educativos, especialmente en lo que a los aspectos metodológicos se refiere. En breve, sus principales aportaciones podrían resumirse como sigue: la

necesidad de un estudio previo sobre el contexto del país y la legislación escolar antes de realizar la visita; la necesidad de tener en cuenta la insuficiencia de los conocimientos pedagógicos si no se complementan con una perspectiva política y social general; el rechazo a las primeras impresiones y la toma de conciencia de que las propias opiniones del observador pueden llegar a distorsionar su visión del sistema examinado; y, por último, su reacción contra los informes sobre la enseñanza en el extranjero realizados utilizando tan sólo fuentes bibliográficas o documentales:

«Hablar con seguridad del estado de la enseñanza en un país cuando sólo se ha permanecido en él poco tiempo, o se ha hecho el estudio en periódicos y revistas, es exponerse a graves equivocaciones. Son tan numerosos y complejos los factores que entran en la educación, que sólo un estudio desapasionado, detenido y sobre el terreno puede darnos una idea clara del asunto» [38].

El aspecto más relevante en los escritos de Rojo es su conciencia de las contradicciones que subyacen a todo sistema educativo y que sólo pueden hacerse patentes cuando se confronta el estudio de la teoría educativa y de las regulaciones legales con una larga permanencia en los centros escolares:

«...permanecí días enteros en las Escuelas, asistiendo a todas las clases y recreos, observando la marcha general impresa por la legislación y la particular de cada escuela, estudiando si hay o no unidad de miras y aspiraciones entre los Directores pedagógicos, cuyas doctrinas son las que conocemos en España, y el profesorado en general» [39].

Agustín Sardá (1836-1913), abogado, significado político republicano y profesor de varias escuelas normales, visitó a lo largo de su vida varios países. Publicó en 1892 unos *Estudios Pedagógicos* en los que describía sus experiencias resultado de varios veraneos transcurridos en Francia. Sardá rechazó los estudios únicamente basados en fuentes bibliográficas y manifestó que también él habría podido escribir un libro sobre el sistema educativo francés sin moverse de su despacho «en pocos días», pero que semejante estudio reproduciría el defecto «de todo conocimiento que no ha entrado por los ojos», aunque estuviéramos acostumbrados en España a legislar «traduciendo del extranjero, singularmente del francés, lo que se ha leído, no lo que se ha visto» [40]. Tal y como había señalado anteriormente Rojo, los estudios de campo permiten poner de relieve las contradicciones existentes entre la teoría y la práctica pedagógicas; a ello añadió Sardá la importancia y la sutileza de las observaciones llevadas a cabo por uno mismo:

«...porque de ellas se puede averiguar si lo que leemos en los libros es un mero trabajo imaginativo o tiene un valor real; y si

las órdenes que dictan los gobernantes son letra muerta y no se cumplen, ya porque no se hayan inspirado en un sentido práctico, ya porque los encargados de cumplirlas las resistan por opuestos al progreso, por falta de preparación, por desidia y abandono, o por cualquier otra causa» [41].

*Conclusión: los precursores españoles en el contexto internacional*

Aunque sólo se ha pasado revista a algunas de las aportaciones españolas más significativas parece indudable que su contribución al desarrollo de la educación comparada a lo largo del siglo XIX es un tanto atípica si se la examina en el contexto internacional. Bien es verdad que hasta el presente la historia de la educación comparada está hecha de grandes nombres y de figuras señeras que algunos autores, como Noah y Eckstein [42], engarzan para proponer un modelo global de desarrollo histórico, prescindiendo, en la práctica, de estudios nacionales pormenorizados. De aceptar modelos como el que se acaba de citar —probablemente el más difundido—, el caso español aparece como una verdadera excepción. Para empezar está el problema de la periodización: como se mostró, la definitiva consolidación de los estudios comparados en España no puede situarse antes de la década de los años cincuenta con el consiguiente retraso que este dato representa en relación a lo que aconteció en países como Francia o Gran Bretaña. Pero acaso el rasgo más sobresaliente y específico de las contribuciones españolas sea su extrema dependencia de la producción pedagógica francesa, de la que intermitentemente los autores españoles van tomando primero datos y, más tarde, reflexiones metodológicas. Este retraso, sin duda vinculado al propio del sistema educativo español especialmente en sus aspectos de índole estructural y de administración, actuó las más de las veces como punto de partida para un número nada despreciable de estudios comparados cuyos autores buscaron, ante todo, presentar los sistemas educativos extranjeros como un espejo en el que reflejar los problemas de la educación española y obtener los caminos para una necesaria reforma, convenientemente validados por los éxitos obtenidos en otros países. Hasta qué punto esta tendencia pudo superarse en los primeros años del siglo XX; de qué manera el desarrollo de la educación comparada en España contribuyó o no al movimiento de renovación pedagógica que no tardaría en eclosionar; y si en el nuevo siglo se ampliaron los contactos y las relaciones entre los cultivadores de la educación comparada en España y en el resto de países que lideraron su desarrollo son algunas de las cuestiones a las que futuras investigaciones deberán dar respuesta si se desea recuperar una tradición que no debemos renunciar a transmitir a futuras generaciones de comparatistas.



## NOTAS

- [1] GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982) *Educación comparada. Fundamentos y problemas*, p. 47 (Madrid, Dykinson).
- [2] ELIZALDE, E. (1976) *Pedagogos comparativistas españoles (1833-1868)* (Barcelona, Universidad de Barcelona).
- [3] ESTEBAN, L. (1975) Cossío, el Museo «P. N.» y su actitud comparativista europea, en *Homenaje al Dr. D. Juan Reglá*, vol. II, pp. 391-403 (Valencia, Universidad de Valencia).
- [4] RUIZ BERRIO, J. (1975) Notas para una historia de la educación comparada en España. Publicaciones españolas sobre enseñanza en otros países, *Revista Española de Pedagogía*, 130, abril-diciembre, pp. 225-242.
- [5] TUSQUETS, J. (1979) La aportación española al comparativismo pedagógico, *Revista de Educación*, 260, enero-abril, pp. 117-128.
- [6] BEREDAY, G. Z. F. (1964) Sir Michael Sadler's Study of Foreign Systems of Education, *Comparative Education Review*, 7:3, February, pp. 307-314.
- [7] BRICKMAN, W. W. (1960) A Historical Introduction to Comparative Education, p. 7, *Comparative Education Review*, 3:3, february.
- [8] ROSSELLO, P. (1943) *Les précurseurs du Bureau International d'Education*, p. 11 (Genève, BIE).
- [9] HOLMES, B. (1981) *Comparative Education: Some Considerations of Method*, p. 19 (London, George Allen & Unwin).
- [10] SCHNEIDER, F. (1961) *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, p. 37 (Heidelberg, Quelle und Meyer).
- [11] HILKER, F. (1962) *Vergleichende Pädagogik*, p. 19 (München, Max Hueber).
- [12] OBSERVATIONS (1783) *générales sur les voyages. Recueil amusant de voyages, en vers et en prose, faits pour différents auteurs*, vol. 3, p. 20 (Paris, Imp. Nationale).
- [13] SARRAILH, J. (1979) *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII* (Madrid, FCE).
- [14] MARAÑÓN, G. (1968) *Espanoles fuera de España* (Madrid, Espasa-Calpe).
- [15] OBSERVATIONS (1783), o.c., vol. 3, p. 12.
- [16] Id., p. 9.
- [17] GÓMEZ DE LA SERNA, G. (1974) *Los viajeros de la Ilustración*, p. 15 (Madrid, Alianza Editorial).
- [18] JOVELLANOS, G. M. (1926) *Obras publicadas e inéditas*, vol. L, p. 271 (Madrid, BAE).
- [19] LUZAN, I. (1751) *Memorias literarias de París: actual estado y método de sus estudios*, pp. 7-8 (Madrid, Gabriel Ramírez).
- [20] LECCIONES (1819) *de enseñanza mutua según los métodos combinados de Bell y Lancaster o Plan de Educación para los niños pobres* (Palma de Mallorca, Imp. Real); DÍAZ MANZANARES, J. (1821) *Nulidades de la enseñanza mutua por Lancaster comparada con los sistemas españoles* (Madrid, Fermín Villalpando).
- [21] MONTESINO, P. (1836) *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de universidad*, p. 2 (Madrid, Lib. de Sojo).
- [22] MONLAU, P. F. (1840) *De la instrucción pública en Francia* (Barcelona, Antonio Bergnes y Cía.).
- [23] LA SAGRA, R. (1836) *Cinco meses en los Estados Unidos*, p. 194 (París, Pablo Renouard).
- [24] LA SAGRA, R. (1839) *Voyage en Hollande et en Belgique*, p. 64 (París, Arthus Bertrand).
- [25] LA SAGRA, R. (1844) *Relación de los viajes hechos en Europa, bajo el punto*

*de vista de la instrucción y la beneficencia pública, la represión, el castigo y la reforma de los delincuentes, los progresos agrícolas e industriales y su influencia en la moralidad* (Madrid, Imp. de Hidalgo).

- [26] LA SAGRA, R. (1836), o.c., p. X.
- [27] KÜHN, J. (1850) *Memoria sobre el estado de la instrucción primaria y secundaria en Prusia*, p. 3 (Madrid, S. Compagni).
- [28] CASTRO, F. (1859) *Memoria acerca de los sistemas de segunda enseñanza colegial interna y externa*, p. 3 (Madrid, Manuel Galiano).
- [29] KÜHN, J. (1850), o.c., pp. 5-6.
- [30] BLANCO, R. (1912) *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma* (Madrid, Imp. Nacional).
- [31] CARDERERA, M. (1863) *La Pedagogía en la Exposición Universal de Londres*, pp. 169-170 (Madrid, Victoriano Suárez).
- [32] GARCÍA NAVARRO, P. A. (1879) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, vol. II (Madrid, English y Gras).
- [33] SAN JOSÉ, R. E. (1877) *Reseña de las instituciones de enseñanza superior en Europa seguida de unos apéndices sobre el tema*, p. 7 (Madrid, J. García).
- [34] MANIER, J. (1867) *L'instruction populaire en Europe* (París, Hachette).
- [35] FERNÁNDEZ VALLIN, A. (1878) *La instrucción popular en Europa*, p. 8 (Madrid, Aribau y Cía.).
- [36] JULIA, S. (1888) *Progreso o Estacionamiento*, p. 38 (Alcoy, El Serpis).
- [37] Id., p. 65-66.
- [38] ROJO, C. (1889) *Memoria sobre el estado de la enseñanza en las escuelas públicas de Francia y organización de la Normal Superior de Fontenay-aux-Roses*, p. 4 (Madrid, Manuel Minuesa de los Ríos).
- [39] Id.
- [40] SARDA, A. (1892) *Estudios pedagógicos*, p. 52 (Madrid, Vda. de Hernando y Cía.).
- [41] Id., pp. 51-52.
- [42] NOAH, H. J. y ECKSTEIN, M. A. (1969) *Toward a Science of Comparative Education* (New York, Macmillan).

## BIBLIOGRAFIA

- BEREDAY, G. Z. F. (1964) Sir Michael Sadler's Study of Foreign Systems of Education, *Comparative Education Review*, 7:3, February, pp. 307-314.
- BLANCO, R. (1912) *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma* (Madrid, Imp. Nacional).
- BRICKMAN, W. W. (1960) A Historical Introduction to Comparative Education, *Comparative Education Review*, 3:3, february.
- CARDERERA, M. (1863) *La Pedagogía en la Exposición Universal de Londres* (Madrid, Victoriano Suárez).
- CASTRO, F. (1859) *Memoria acerca de los sistemas de la segunda enseñanza colegial interna y externa* (Madrid, Manuel Galiano).
- DÍAZ MANZANARES, J. (1821) *Nulidades de la enseñanza mutua por Lancaster comparada con los sistemas españoles* (Madrid, Fermín Villalpando).
- ELIZALDE, E. (1976) *Pedagogos comparativistas españoles (1833-1868)* (Barcelona, Universidad de Barcelona).
- ESTEBAN, L. (1975) Cossío, el Museo «P. N.» y su actitud comparativista europea, en *Homenaje al Dr. D. Juan Reglá*, vol. II, pp. 391-403 (Valencia, Universidad de Valencia).

- FERNÁNDEZ VALLIN, A. (1878) *La instrucción popular en Europa* (Madrid, Aribau y Cía.).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982) *Educación comparada. Fundamentos y problemas* (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA NAVARRO, P. A. (1879) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza* (Madrid, English y Gras).
- GÓMEZ DE LA SERNA, G. (1974) *Los viajeros de la Ilustración* (Madrid, Alianza Editorial).
- HILKER, F. (1962) *Vergleichende Pädagogik* (München, Max Hueber).
- HOLMES, B. (1981) *Comparative Education: Some Considerations of Method* (London, George Allen & Unwin).
- JOVELLANOS, G. M. (1926) *Obras publicadas e inéditas* (Madrid, BAE).
- JULIA, S. (1888) *Progreso o estacionamiento* (Alcoy, El Serpis).
- KÜHN, J. (1850) *Memoria sobre el estado de la instrucción primaria y secundaria en Prusia* (Madrid, S. Compagni).
- LA SAGRA, R. (1836) *Cinco meses en los Estados Unidos* (París, Pablo Renouard).
- (1839) *Voyage en Hollande et en Belgique* (Paris, Arthus Bertrand).
- (1844) *Relación de los viajes hechos en Europa, bajo el punto de vista de la instrucción y la beneficencia pública, la represión, el castigo y la reforma de los delincuentes, los progresos agrícolas e industriales y su influencia en la moralidad* (Madrid, Imp. de Hidalgo).
- LECCIONES (1819) *de enseñanza mutua según los métodos combinados de Bell y Lancaster o Plan de Educación para los niños pobres* (Palma de Mallorca, Imp. Real).
- LUZAN, I. (1751) *Memorias literarias de París: actual estado y método de sus estudios* (Madrid, Gabriel Ramírez).
- MANIER, J. (1867) *L'instruction populaire en Europe* (París, Hachette).
- MARAÑÓN, G. (1968) *Espanoles fuera de España* (Madrid, Espasa-Calpe).
- MONLAU, P. F. (1840) *De la instrucción pública en Francia* (Barcelona, Antonio Bergnes y Cía.).
- MONTESINO, P. (1836) *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de universidad* (Madrid, Lib. de Sojo).
- NOAH, H. J. y ECKSTEIN, M. A. (1969) *Toward a Science of Comparative Education* (New York, Macmillan).
- OBSERVATIONS (1783) *générales sur les voyages. Recueil amusant de voyages, en vers et en prose, faits pour différents auteurs* (París, Imp. Nationale).
- PEDRO, F. y VELLOSO, A. (1986) Sir Michael E. Sadler y la evolución científica de la Educación Comparada, *Revista Española de Pedagogía*, 44: 172, abril-junio, pp. 249-263.
- ROJO, C. (1889) *Memoria sobre el estado de la enseñanza en las escuelas públicas de Francia y organización de la Normal Superior de Fontenay-aux-Roses* (Madrid, Manuel Minuesa de los Ríos).
- ROSSELLO, P. (1943) *Les précurseurs du Bureau International d'Education* (Genève, BIE).
- RUIZ BERRIO, J. (1975) Notas para una historia de la educación comparada en España. Publicaciones españolas sobre enseñanza en otros países, *Revista Española de Pedagogía*, 130, abril-diciembre, pp. 225-242.
- SAN JOSÉ, R. E. (1877) *Reseña de las instituciones de enseñanza superior en Europa seguida de unos apéndices sobre el tema* (Madrid, J. García).
- SARDA, A. (1892) *Estudios pedagógicos* (Madrid, Vda. de Hernando y Cía.).
- SARRAILH, J. (1979) *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII* (Madrid, FCE).

SCHNEIDER, F. (1961) *Vergleichende Erziehungswissenschaft* (Heidelberg, Quelle und Meyer).

TUSQUETS, J. (1979) La aportación española al comparativismo pedagógico, *Revista de Educación*, 260, enero-abril, pp. 117-128.

SUMARIO: Con el intento de ofrecer una panorámica sintética de lo que fue la aportación española a la génesis de la educación comparada a lo largo del siglo XIX se estudian, en primer lugar, algunos precedentes significativos para profundizar en las dos etapas fundamentales de la contribución española (1834-1844 y 1854-1900). Por último, se presentan los hitos fundamentales en lo que respecta a la evolución metodológica de esta disciplina, destacándose las figuras de Vallín, Juliá, Rojo y Sardá.